

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, CONCEPÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA E O ENSINO DA LITERATURA

LITERARY READING IN SCHOOL: HISTORICAL CONSIDERATIONS, LITERARY READING CONCEPTIONS AND LITERATURE EDUCATION

Maria Dilma de Carvalho Lisboa¹

Resumo: Neste estudo, analisamos alguns fatores sociohistóricos que se entrelaçam ao modo como a leitura do texto literário tem se constituído como objeto de ensino na sala de aula. Refletimos ainda sobre as concepções de leitura do texto literário e como essas concepções podem relacionar-se a certos modos de abordar o texto literário no ensino, ora contribuindo para leituras estéreis e infrutíferas; ora produzindo leituras mais produtivas e significativas. O objetivo deste estudo é trazer alguma compreensão sobre a incômoda ausência da literatura no ensino fundamental e, principalmente, demonstrar porque o texto literário deve ser o principal objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Leitura literária. Concepções de leitura. Ensino Fundamental.

Abstract: In this study, we analyze some socio-historical factors that are intertwined with the way the reading of the literary text has been constituted as object of teaching in the classroom. We also reflect on how reading conceptions of the literary text can relate to certain ways of approaching the literary work in classroom teaching, or contributing to sterile, fruitless readings; now producing more productive and meaningful readings. The purpose of this study is to bring some understanding about the uncomfortable absence of literature in elementary school and mainly demonstrate why the literary text should be the main object of teaching in the Portuguese language classes.

Keywords: Literary reading. Conceptions of reading. Elementary School.

I - A leitura literária na escola: considerações históricas

Embora a leitura seja considerada um instrumento privilegiado para apropriação e divulgação de saberes, estando presente em todos os níveis educacionais de nossa

¹ Professora do ensino fundamental em escola pública do município de Ananindeua-PA. Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará. E-mail: dilmalisbo@gmail.com

sociedade, fazer da leitura assunto central nas aulas de língua portuguesa ainda é uma realidade distante, o que parece impactar diretamente na qualidade do nosso ensino. Com relação à importância da leitura, em especial do texto literário, Cosson (2014) afirma que “Quando a escola falha nesse compartimento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e sua interpretação, da leitura, enfim” (COSSON, 2014, p.36).

Diante do consenso de que uma boa formação leitora é condição indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, parece inevitável nos perguntarmos por que continuamos patinando quando o assunto é leitura, por que ler na escola ainda é um grande desafio que gera angústias e dissabores. Um olhar para nossa trajetória escolar deixa transparecer que, tratando-se de leitura, estamos sempre engatinhando, evidenciando que pouco foi feito. Seria como se nossa história como leitores e formadores de leitores fosse sempre uma página em branco, mesmo apesar de muitos esforços, muitas vezes solitários. Silva (2011) afirma que “Na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que professores ajam através do ensaio-e-erro, quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos” (SILVA, 2011, p. 37).

Nas últimas décadas, tem-se intensificado a emergência de discursos das mais diferentes áreas de saberes que reafirmam o valor da leitura em nossa sociedade. Nesse sentido, Cosson (2014) afirma que:

[...] ler tem se constituído em vasto campo de saber que envolve desde o mapeamento de áreas do cérebro no momento físico da leitura até a condução de políticas públicas destinadas a promover o domínio da escrita, criando seções específicas em disciplinas tradicionais, tais como história da leitura e psicologia da leitura, e incorporando diversas abordagens, a exemplo do funcionalismo, da fenomenologia e do sociointeracionismo (COSSON, 2014, p.34).

Parece-nos, no entanto, que o entusiasmo, no âmbito da pesquisa acadêmica, no que se refere à leitura literária, não está sendo partilhado por aqueles que estão na sala de aula. Tal entendimento é facilmente observado em relatos dos professores sobre suas experiências na escola. Em regra, são histórias que demonstram que ler ainda é sinônimo de angústias, frustrações, mesmo diante dos muitos avanços nessa área, constituindo-se em atividade marginalizada do processo de ensino, que tem funcionado como acessório, porta de entrada para assunto considerado “maior”: os estudos de regras gramaticais. Outro aspecto que também pode ser considerado relevante para as discussões sobre a

leitura refere-se ao fato de que ler também é uma atividade oral e a escola, por outro lado, parece que não tem sabido o que fazer com a oralidade de seus alunos. Assim sendo, ler costuma ser uma atividade pouco avaliada, o que pode se configurar em fonte de desestímulo, já que a avaliação e a atribuição de notas têm-se mostrado como o momento mais importante, o objetivo maior do processo ensino-aprendizagem.

Fazer da leitura uma atividade que possa ser executada com um mínimo de sistematização e planejamento, em que as habilidades e competências a serem adquiridas numa determinada etapa possam parecer claras para os estudantes e servir de direcionamento para que o professor estabeleça novos objetivos e metodologias mais adequadas, provavelmente, exige um conhecimento mais consistente sobre esse tema. Os estudos na área da Linguística, desenvolvidos nas últimas décadas, apresentaram mudanças de perspectivas com relação ao estudo da linguagem. Essas novas perspectivas repercutiram no ensino da língua portuguesa, pois se inicialmente o ponto central eram as unidades isoladas da língua (letras, fonemas, palavras, frases, texto), mais recentemente, o texto passou a ser o foco do ensino da língua portuguesa.

Com relação ao ensino da Literatura, parece haver poucas evidências de que propostas do trabalho com o texto literário, oriundas das muitas pesquisas na área, tenham se traduzido em mudanças no ensino básico; contrariamente ao que acontece no ambiente acadêmico, os estudiosos do assunto têm sido unânimes em considerar o desaparecimento da literatura do currículo do Ensino Fundamental.

Na busca por respostas talvez mais abrangentes sobre os problemas que envolvem a leitura do texto literário, situaremos a leitura literária dentro de certos parâmetros, analisando os pressupostos históricos, teóricos e pragmáticos que envolvem as particularidades de seu ensino. Por meio de um apanhado histórico, buscaremos compreender de que forma o texto literário incorporou-se ao ensino, pois devido à natureza social da leitura, acreditamos “que não pode ser examinada isoladamente, e sim no interior da rede de relações que compõe com o todo da sociedade, provindo daí sua vigência e seu sentido” (ZILBERMAN *apud* SILVA, 1988, p.9).

Assim, conhecer as condições histórico-político-sociais que se constituíram como contexto para o surgimento da Literatura como disciplina, entender os papéis que essa disciplina tem assumido ao longo do seu percurso histórico pode talvez contribuir para as discussões que investigam as razões de a leitura do texto literário não ter um tratamento adequado nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, dessa

forma, construir vias para fazer da leitura literária em a sala de aula uma atividade mais produtiva e prazerosa

Para esse fim, embasamo-nos em Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (1993), Lajolo e Zilberman (1996), Roberto Acízelo de Sousa (1999), Carlos Augusto Melo (2009). Baseando-nos em Mikhail Bakhtin (2006) e Rildo Cosson (2014), refletiremos, ainda, sobre as concepções de leitura que, usualmente, apoiamo-nos em nossas práticas em sala de aula e sobre como as abordagens do texto literário podem ser determinantes para a realização de leituras significativas e produtivas.

O ensino no Brasil, desde o período colonial, sempre teve uma vocação humanista, com forte entrelaçamento com o ensino literário. Nesse sentido, Souza (1999), ao traçar um panorama do tipo de ensino que vigorou durante o período colonial, afirma que

[...] Nele predominou de modo absoluto uma educação linguística e literária, com destaque para o latim e sua literatura, e mais gramática portuguesa e retórica (nesta última subsumida a poética). Assim, nesses prelúdios dos estudos literários aqui rastreados, é necessário admitir, além da contribuição das academias e dos poetas também a do ensino (SOUZA, 1999, p. 25).

Nesse período, não havia um contexto favorável para práticas culturais institucionalizadas. Até o início do século XIX, estava proibida a impressão de livros no país, ou de qualquer texto impresso, havia uma séria censura, por parte de Portugal, quanto à circulação de impressos no Brasil-Colônia. Embora houvesse algumas tentativas de burlar essa proibição, essa medida significou um obstáculo para o desenvolvimento de “práticas de leitura mais intensas e mais consistentes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.122). A tardia impressão dos primeiros livros e um severo controle das publicações podem ser vistos como fatores que deixaram marcas nas instituições, na cultura, no desenvolvimento de um público leitor. Essa relação inicial com a leitura talvez explique um certo sentimento que permeia entre nós, de que a literatura é coisa para intelectuais, que ler tem que ter uma finalidade muito prática.

Somente no século XIX apresentaram-se as circunstâncias favoráveis à consolidação do ensino literário. Em 1808, a vinda da família real portuguesa e a transferência da capital do império português para o Rio de Janeiro tiveram consequências imediatas no âmbito cultural: a abertura dos portos, a implantação da imprensa, e a criação da Biblioteca Real, da Academia de Belas-Artes, dos cursos de nível superior. Esse novo

contexto significou um rompimento com os padrões de vida coloniais, inaugurando, assim, um período de maior amplitude cultural.

Diante de um processo de colonização que perdurou por mais de três séculos, é possível afiançar que os intelectuais brasileiros sempre mantiveram alguma subordinação às ideias e instituições europeias. Roberto Schwarz (1977), na obra *Ao vencedor as batatas*, confirma essa realidade ao mostrar a condição um tanto contraditória de um Brasil que quer aliar escravismo e liberalismo econômico: “[...] estes autores refletem a disparidade entre a sociedade brasileira escravista e as ideias do liberalismo europeu. Envergonhando uns, irritando outros que insistiam em sua hipocrisia” (SCHWARZ, 1977, p.12). A mesma impropriedade este autor constata ao se referir à produção literária brasileira do Segundo Reinado e sua tentativa de imitar o modelo literário europeu: “Frequentemente inflada ou rasteira, ridícula ou crua e só raramente justa no tom” (SCHWARZ, 1977, p.13). Parece-nos, então, que o Brasil precisaria tomar emprestado de países considerados avançados modelos institucionais, jurídicos e literários para alcançar a condição de país civilizado.

Considerando essa influência inicial notadamente portuguesa, Melo (2009) baseia-se nas narrativas do grupo precursor de histórias literárias oitocentistas do Brasil, a saber, Cônego Fernandes Pinheiro (1862), Ferdinand Wolf (1863) e Sotero dos Reis (1866-1873), influentes estudiosos da literatura do século XIX, para demonstrar sob que condições os discursos dos referidos autores contribuíram para a construção de nossa tradição historiográfica. De acordo com esses estudos, Melo (2009) demonstra que a literatura nacional emerge como uma representação simbólica criada para estabelecer um conceito hegemônico de nação. O texto literário passa a ser estudado como um processo histórico de representação e construção de nacionalidade. Assim, toda produção relacionada às primeiras histórias literárias brasileiras está organizada basicamente conforme critério cronológico, apresentando forte identificação com projetos de afirmação de nossa identidade nacional, configurada no período monárquico. A esse respeito, Melo (2009) afiança que

Nessas condições, a estratégia imperial pede apoio a dois campos de poder (a História e a Educação), atribuindo-lhes papéis oficiais de afirmação nacional. O mais importante é que se desenham as primeiras diretrizes brasileiras que vinculam certo poder “político” ao conhecimento histórico e educacional, entrelaçando-os. Exercita-se a historiografia e, com o acréscimo de outro elemento – a Literatura – inaugura-se a disciplina de História da Literatura – considerada um dos galhos da História Geral do Brasil (MELO, 2009, p. 28).

O entrelaçamento entre história e literatura atendeu a um interesse político-econômico muito peculiar: a construção da identidade de um país com características coloniais, mas que, ao mesmo tempo, assumisse um estatuto cultural que pudesse igualá-lo a nações europeias. História e Educação assumem, então, papel estratégico nesse processo de afirmação nacionalista. Sousa (1999) já observava esse entendimento ao descrever como a corrente retórico-poética, prestigiada até o século XIX, rivaliza com o historicismo, mas, paulatinamente, perde espaço para essa vertente até ser excluída dos currículos escolares:

[...] coincidem o fim do império e o banimento da retórica-poética do sistema do ensino, coincidência talvez não apenas fortuita, caso tenhamos em conta que o positivismo republicano encarnava o ideal de modernização do País, não sendo inverossímil que identificasse no ensino daquelas disciplinas uma indesejável sobrevivência do antigo regime. Outro aspecto que chama a atenção é a correlatividade entre o avanço do historicismo e a ênfase progressiva no elemento nacional (SOUZA, 1999, p.36).

A construção de um Estado Nacional, iniciada no século XIX, apontou para a necessidade de elaboração de uma historiografia literária capaz não só de assegurar a existência de uma literatura brasileira, mas também de dar um caráter único, homogêneo a um povo cujos valores deveriam compor uma cultura nacional. Nesse sentido, para além de seu valor estético, a tradição dos estudos da literatura brasileira serviu, primordialmente, à construção de discursos que sustentariam ideologicamente uma concepção de nacionalidade que atenderia a interesses das classes dominantes.

A crítica literária também assume papel essencial no projeto de sistematização da história literária. Melo (2009), em seus estudos sobre três dos principais sistematizadores da literatura brasileira do período oitocentista já citados, evidencia a força da crítica em articulação com o ensino. Em sua reflexão sobre o cômico Fernandes Pinheiro, autor de mais de uma dezena de livros didáticos nos períodos de 1850 a 1870, é destacada a obra “Curso Elementar de Literatura Nacional”, de 1862. Esta obra constitui-se de uma reunião de textos manuscritos elaborados para fins didáticos e que, pela carência de livros didáticos, eram adotados para esses fins, pelo cômico, em suas aulas de Literatura no Colégio Pedro II. Por meio desses manuscritos, bem como ensaios e artigos publicados em jornais e revistas da época, estabelecia-se uma perspectiva historiográfica para o ensino da literatura. A esse respeito, Melo (2009) assegura que:

A experiência mais reveladora de historização encontra-se nas páginas do periódico do qual foi diretor, a Revista Popular. Há alguns artigos que se encaixam nitidamente à prática historiográfica que exercia nos estudos da disciplina de “Literatura Nacional”, do Colégio Pedro II, e demonstram a estrutura metodológica e temática decidida no corpo do Curso Elementar de

1862. Lembrando que o período de existência da revista está inserido no momento de estruturação da disciplina no Colégio e publicação da história literária, ou seja, de 1859 a 1862 (MELO, 2009, p.72).

Nesse contexto, o Colégio Pedro II assume também a função de disseminador dessa construção do discurso literário oitocentista. Devido a sua posição privilegiada no cenário educacional, seu currículo e suas práticas pedagógicas passaram a ser adotados pelas instituições de ensino de todo o país. Assim sendo, o modelo de leitura do texto literário, ancorado numa perspectiva histórico-positivista, referendou o modelo de ensino da literatura. Devemos ressaltar, ainda, que essa perspectiva de análise literária prolongou-se no século XX, imbricando-se ao ensino da Literatura Brasileira nos cursos de Letras, conseqüentemente, influenciando no ensino da Literatura no ensino básico.

Zilberman (2008) constata que na passagem dos anos de 1970 para os anos de 1980, quando houve um certo afrouxamento do regime militar, intensificaram-se movimentos envolvendo pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia que buscavam apontar possíveis soluções para a grave crise no ensino desse período. Nesse contexto, o ensino da literatura aparece como objeto de grande preocupação, visto como importante via para melhoras no ensino, o que é confirmado pela autora:

No âmbito dessas discussões, que envolvia a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, recebeu a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança (ZILBERMAN, 2008, p.13).

A partir desse entendimento, desenvolveram-se propostas que apontavam para mudanças paradigmáticas e conceituais de ensino da Literatura. Mas, diante dos esforços de superação de modelos de ensino ineficientes, Zilberman (2008), ao fazer uma análise dos últimos trinta anos da nossa história, constata que, apesar das profundas modificações pelas quais o país passou, as mudanças significaram melhoras de uma forma geral na vida do país. Somente no âmbito do ensino, que o cenário manteve-se desalentador: “os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país” (ZILBERMAN, 2008, p.14). Soma-se a isso a contínua desvalorização do professor submetido a baixos salários e à indiferença dos governos.

É nesse contexto empobrecido e de descrença, apesar das propostas de renovação, que continuamos ensinando literatura ainda presos aos modelos de ensino do século XIX. Os manuais didáticos do Ensino Médio evidenciam que o modelo historicista, criticado e combalido, ainda constitui o discurso do professor de literatura nessas primeiras décadas do século XXI. A respeito dessa concepção de literatura voltada para a historiografia, Ceia (2002), teórico português, declara que

Estudar história da literatura parece ser hoje uma aberração, porque se supõe e não se demonstra, o estudante fica preso a um catálogo de nomes, de autores, que o distraem da aprendizagem dos tais “mecanismos cognitivos essenciais” da língua. E a “resolução de questões da vida quotidiana fica totalmente nas mãos do novo pedagogo que será o único capaz de inserir socialmente o indivíduo que vai à escola para ser cidadão (CEIA, 2002, p. 30).

O ensino da história da literatura funcionaria como uma espécie de entrave entre o leitor e o texto, impedindo o aluno do contato com o texto literário. O ensino na perspectiva historicista, tal como vemos nos manuais didáticos, tem como uma de suas estratégias fazer com que o aluno confirme, em fragmentos de textos, características de um estilo época, no qual o texto foi arrolado; ou reconheça, em trechos de obras, informações históricas da época em que a produção está inserida. Tais estratégias dispensariam o aluno e o professor do trabalho com o texto literário, que é sua leitura efetiva. Afastado do diálogo com o texto, o aluno dispõe apenas do discurso do professor, como meio através do qual se confronta com saberes de seu tempo. No Ensino Fundamental, o ensino da leitura literária parece ter recaído num vazio conceitual, sem objetivos claros, tratado como passatempo para os alunos.

II - Concepções de leitura literária e ensino da literatura

Em um país que atribui à escola o dever de formar uma sociedade letrada, em que a formação leitora assume importância crucial no contexto educacional, as questões relacionadas à leitura aparecem como uma espécie de amálgama para onde convergem as possíveis causas dos fracassos no ensino e também para onde direcionamos nossas maiores expectativas e esperanças de melhores resultados na aprendizagem. Nesse contexto, discutiremos alguns aspectos que nos parecem relevantes para entendermos como a leitura, mais especificamente a leitura do texto literário, considerando a sua natureza híbrida e multifacetada, se faz representar no contexto escolar.

Sendo assim, buscaremos alguma compreensão sobre os fatores socio-históricos que se entrelaçam às práticas de leitura e que estratégias de leitura do texto literário parecem contribuir de maneira mais eficaz para a formação leitora dos estudantes. É recorrente entre estudiosos da leitura a ideia de que sabemos muito pouco sobre os leitores e que é temerário rotulá-los. Lajolo (1993) refere-se aos leitores como “esses temíveis desconhecidos”. Citado pelo historiador francês Roger Chartier, Michel de Certeau (1990) os designa como “um furtivo caçador”. Ao analisar a leitura ligada à sua historicidade, à variabilidade de suas práticas, Chartier (1999) constata a existência de alguns aspectos que determinam os modos de ler, que ultrapassam as oposições simplificadoras geralmente adotadas. Esse entendimento pode ser compreendido no trecho seguinte:

Essa abordagem pressupõe o reconhecimento de várias séries de contrastes; em primeiro lugar, entre as competências de leitura. A clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial, mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados mais talentosos e os menos hábeis [...] Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação (CHARTIER, 1999, p.13).

É possível compreender que, nas palavras do referido autor, as questões relacionadas à escrita não podem ser reduzidas à simples oposição alfabetizados e analfabetos. Essa polarização não abarca todos os aspectos relacionados à leitura; existem fatores mais amplos, sutis e complexos que distinguem os leitores. A existência de comunidades leitoras evidencia que as práticas de leitura não se relacionam apenas ao fato de saber ou não ler, mas com o uso dos mais diversos mecanismos de interpretação, os quais se condicionam às maneiras próprias de inscrição e representação sociais adotadas por essas comunidades. Em outras palavras, há diferenças entre os próprios leitores e essas diferenças decorrem de fatores como competência leitora, das regras e convenções de leitura próprias dos diferentes grupos, de cada comunidade de leitores. Podemos afirmar, por exemplo, que as normas que norteiam a leitura de estudantes do Ensino Fundamental não podem ser as mesmas que orientam a leitura de estudantes universitários, apesar de tratar-se do mesmo texto. Demonstrando de que forma a noção de comunidades leitoras contribui para a compreensão de como nos constituímos como leitores, Heath (1983 *apud* COSSON, 2014, p.38) afirma que:

O ato de ler centrado no leitor, todavia, não tarda a mostrar que o leitor enquanto indivíduo não é o único responsável pelos sentidos do texto. Antes mesmo de prever ou antecipar os sentidos do texto, o leitor é construído enquanto tal pela comunidade da qual faz parte (HEATH, 1983 apud COSSON, 2014, p.38).

Os modos de ler o texto, de fazê-lo significar, não resultam de uma vontade individual do leitor, uma vez que este se constitui no interior de práticas sociais. Logo, os sentidos também são coletivamente construídos. Afirmando essa natureza socio-histórico da construção do leitor, Chartier (1999), ao fazer um recorte da historiografia francesa, situando-a entre os séculos XVI e XVIII, evidencia o entrelaçamento de vários fatores que se relacionam a uma história da leitura:

[...] nas sociedades do Antigo Regime os mesmos textos são apropriados, quer pelo leitor popular, quer por aqueles que não estavam incluídos nessa categoria. Seja porque leitores de condição humilde tiveram a posse de livros que não lhes eram particularmente destinados [...] seja porque livreiros e impressores inventivos e prudentes colocaram ao alcance de uma grande clientela textos que antes só circulavam no mundo restrito de letrados afortunados [...] o essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos (CHARTIER, 1999, p.16).

O acesso ao livro possibilitou a inauguração de diferentes práticas leitoras, o que provocou o surgimento de novas comunidades de interpretação, grupos capazes de estabelecer novas conexões e apropriações identitárias. Assim sendo, “A leitura não é somente uma operação abstrata, de inteligência, ela é o engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1999, p.16).

A leitura, ao ser inscrita dentro de um processo socio-histórico, permite o entendimento de que suas práticas ultrapassam os lugares que comumente a escola tem reservado a ela e filia-se ao modo como os sujeitos têm se constituído em seu processo de socialização, ao modo como dão sentido ao mundo, constituindo-se assim como instrumento capaz de operar uma hierarquização social.

Zilberman (1991) também traz contribuições importantes para esta discussão ao analisar a vigência do livro na modernidade, inserida em um projeto de construção e afirmação dos valores da sociedade burguesa:

Ao autoritarismo da tradição e do consagrado que aparentemente desafiava a nacionalidade e o bom-senso, o Iluminismo contrapôs a importância do saber e do raciocínio como modos de conhecer a realidade e atuar sobre ela. Por isso, foi possível transformá-los como instrumento para a conquista do poder. A cultura deixou de ser um bem em si mesmo [...] para se converter,

simultaneamente, em sintoma de *status* e condição para uma atividade produtiva (ZILBERMAN, 1991, p.24).

O livro apresenta-se como um instrumento que encerraria os saberes que os indivíduos deveriam apropriar-se para constituir-se como cidadãos, inserindo-se no modelo de produção de riquezas e ascendendo socialmente. O domínio da atividade escrita e a prática de leitura surgem, então, como mecanismos de manutenção do novo modelo de sociedade. Nesse modelo, diferentemente do sistema feudal, a posição social não estaria mais atrelada à origem dos indivíduos, mas ao domínio de saberes que, em princípio, estariam acessíveis a todos. Referindo-se a essa nova organização social, Zilberman (1991) esclarece que

À hierarquia rígida que a precedeu, instituída pela nobreza de origens feudais, a burguesia contrapôs um sistema flexível, cuja única condição de ingresso é a frequência à escola, esta, ao menos em tese, gratuita e universal. Assim são oferecidas oportunidades iguais de elevação, sem discriminação de qualquer natureza. Comprova-se, de modo visível, o projeto igualitário da ideologia burguesa, o que não impede que as disparidades afluam em outro nível: entre as escolas, que atendem ricos e pobres de maneira diferenciada (ZILBERMAN, 1991, p.24).

Analisando esse contexto, a referida autora ratifica a necessidade de se refletir sobre o caráter social da leitura, pois, ao mesmo tempo em que ela se configura como instrumento de mediação entre o homem e o mundo, é também usada como mecanismo de controle ideológico, no sentido de naturalizar, por exemplo, práticas desiguais numa sociedade marcada por enormes disparidades sociais, como a brasileira. Dessa forma, reitera-se a importância de nos relacionarmos criticamente com os saberes socialmente privilegiados que, em regra, compõem o currículo escolar, facultando ao aluno a possibilidade de atuar ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em sua análise sobre os caminhos da leitura literária no Brasil, Zilberman (1991) aponta para a necessidade da existência de uma literatura popular, para que a leitura do texto literário seja um hábito entre os menos favorecidos. A autora acrescenta ainda que houve no passado a produção de uma literatura popular, que circulou oralmente, mas que sofreu transformações assumindo características que a desvirtuaram de seu aspecto original. De acordo com a autora, essa literatura só sobreviveu porque foi posteriormente fixada pela escrita, o que pode ser compreendido neste fragmento:

Essa literatura outrora popular não desapareceu; porém, só sobreviveu porque foi alvo de ulterior fixação pela escrita, providenciada por intelectuais

pertencentes aos setores letrados das camadas socialmente superiores, que, por sua vez, providenciaram a depuração de muitas das marcas originais daquelas criações, as mais significativas sendo as que afetaram ideológica e linguisticamente (ZILBERMAN, 1991, p.29).

Essas mudanças referem-se ao fato de que a leitura deixou de ser uma expressão oral, realizada por meio da comunicação direta entre narrador e ouvinte, e passou a ser uma prática marcada pelo distanciamento entre autor e leitor a partir do momento em que se tornou uma cultura impressa, amoldando-se aos modos de produção capitalista, configurando-se como um discurso propagador de ideologias sancionadas pelo capitalismo. A respeito das mudanças socio-históricas pelas quais passa a literatura popular, Zilberman (1991) declara que

[...] a difusão da cultura impressa fez a literatura popular regredir e, alguns casos, provocou seu desaparecimento. De um lado, porque se associou ao fenômeno amplo da industrialização que motivou, entre as primeiras consequências [...] a transferência do trabalhador do campo para a cidade e a dissolução da cultura que suscitara a expressão literária aqui discutida; e, entre as últimas, a invasão da vida rural pelos meios de comunicação de massa, entre os quais o rádio e a televisão, também eles instrumentos de homogeneização cultural e sufocamento de manifestações populares e regionais. De outro lado, porque a literatura, doravante descrita como um conjunto de obras de natureza ficcional e artística impressas e divulgadas por uma empresa comercial, a editora, e assinada, se adotou daquele passado, cristalizando-o em diferentes gêneros literários (ZILBERMAN, 1991, p.31).

Podemos pensar que o modo como as classes elitizadas apropriaram-se da literatura popular, fazendo dela a expressão de seus valores estéticos-ideológicos, talvez tenha provocado um distanciamento entre essa literatura e as classes socialmente desfavorecidas que, contemporaneamente, frequentam a escola pública, o que talvez possa fornecer alguma explicação para a nossa dificuldade para conquistar a adesão de leitores no espaço escolar. Nesse contexto, a leitura parece assumir aspectos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que a produção em massa dos livros revela a adesão a hábitos essencialmente burgueses, existe a necessidade de estimular o consumo de livros por parte dos grupos que foram marginalizados. Sendo assim, encontramos diante de um grande desafio, o que, de acordo com Zilberman (1991, p.31) “reacende o ímpeto na direção da popularização e desvela outra utopia da leitura: a difusão plena”.

As análises da autora podem contribuir para nutrir as discussões que há algumas décadas apontam para uma crise leitora no país, sem se explicitar em que contexto ocorre essa crise e quem são esses leitores que estão em falta com a leitura. São constatações apressadas, simplistas, redutoras, que parecem basear-se apenas em dados quantitativos.

A respeito dessa crise, Zilberman (1991) também traz esclarecimentos ao explicitar em que circunstâncias se desencadeiam os problemas que culminam na ausência de leitores de literatura:

O paradoxo aparece no interior desta moldura: enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros. De modo que, se a crise efetivamente existe, ela ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e metodológico (ZILBERMAN, 1991, p.16).

Como é possível compreender, a leitura não pode ser analisada apenas sob uma perspectiva quantitativa. Num país com grandes diferenças sociais, como o Brasil, vários são os motivos pelos quais a leitura não é uma prática cotidiana. Ao observarmos a realidade de muitas das nossas escolas, é comum nos depararmos com professores queixosos de seus alunos que rejeitam a leitura, mas que muito pouco podem fazer a esse respeito, diante da grande dificuldade de acesso ao livro nas escolas públicas.

Compreender as questões contraditórias que envolvem a leitura, às quais se refere Zilberman, exige que atentemos para os aspectos que dizem respeito à formação leitora. Precisamos considerar que esta se inscreve em um contexto no qual se entrelaçam os mais diferentes interesses: o fortalecimento do mercado consumidor de livros, a propagação dos interesses ideológicos da burguesia, a formação de um exército de trabalhadores minimamente preparados para atuar nas diferentes esferas da escala de produção. Zilberman (1991) afirma também que ler “Torna o saber acessível a todos, e como tal, dessacraliza tabus e investe contra o estabelecido, quando este prejudica a comunidade [...] e luta pela renovação de concepções arcaicas ou conservadoras” (ZILBERMAN, 1991, p. 38).

Diante de tantas questões que envolvem a leitura literária no Brasil, é preciso colocá-la como o centro dos interesses da escola. Precisamos pensar sobre as formas de ler o texto literário, sobre as concepções de leitura que norteiam essa atividade e ainda é preciso considerar os valores que essa leitura está propagando. Acreditamos que a maneira como lemos o texto configura-se como fator que poderá dizer se a leitura literária será mais uma atividade estérea, reprodutora de sentidos validados como universais e verdadeiros que muitas vezes servem apenas para naturalizar as contradições de uma sociedade desigual; ou, ao contrário, se se definirá como espaço da discussão, da criticidade, em que novos grupos sociais se façam representar e instaurar novas

interpretações que dialoguem com os sentidos canonizados, recusando-os ou reformulando-os. Sobre a necessidade de se refletir sobre os modos de ler o texto literário, Cosson (2014) faz seguintes considerações:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte desse modo de ensinar [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado (COSSON, 2014, p.30).

Talvez uma das questões que dificulta o trabalho com o texto literário na sala de aula relacione-se a esse entendimento de que é suficiente apenas ler, de que a leitura deva ser uma atividade solitária, individual, sem intermediação; de que uma vez alfabetizado, o aluno deverá seguir sozinho, o que evidencia o desconhecimento de todos os aspectos que envolvem o ato de ler. Contrapondo-se a esse entendimento, Cosson (2014) também afirma que “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos” (COSSON, 2014, p.26).

Assim sendo, parece-nos válido discutir sobre os mecanismos que, costumeiramente, usamos para fazer os textos significarem, em que concepções de leitura, consciente ou inconscientemente, apoiamo-nos em nossas práticas em sala de aula. Tratando-se de uma concepção tradicional de leitura, veremos que alcançar os sentidos do texto depende unicamente de perceber qual a intenção do autor, saber o que ele quis dizer. Nesse pressuposto, o autor é o único responsável pelo sentido e pela significação do texto. Sobre esse modo de ler o texto, Cosson (2014) afirma que

Ler nessa concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito de leitura. O biografismo na crítica literária e as interpretações geradas por aquilo que quis dizer o autor em determinada passagem ou a busca do sentido verdadeiro calcado na visão do autor são exemplos dessa visão de leitura (COSSON, 2014, p.37).

Na perspectiva de leitura centrada no autor, cabe ao leitor apenas captar passivamente a representação mental do produtor. Apesar dos documentos institucionais há algum tempo defenderem concepções de leitura interacionistas, práticas de leituras tradicionalistas, que concebem o autor como dono da verdade, ainda é recorrente no cotidiano escolar. Segundo Compagnon (2010), “A intenção do autor é o critério pedagógico ou acadêmico tradicional para estabelecer-se o sentido literário”

(COMPAGNON, 2010, p. 49). Segundo a perspectiva tradicional, o texto literário, no contexto escolar, é um objeto impenetrável, detentor de verdades inquestionáveis, restando ao leitor apenas a aceitação passiva dos sentidos já estabelecidos. Esse entendimento pode ser depreendido das palavras de Zilberman (1991):

Relativamente ao texto literário, a separação deve-se à caracterização da obra de arte como um objeto acabado e impenetrável à interferência do leitor, uma vez que as instituições incumbidas de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifram os caminhos e responderam às perguntas (ZILBERMAN, 1991, p.117).

Ao se privilegiar esse tipo de leitura, estabelece-se a cultura do silêncio em sala de aula. O professor assume a função de mediador entre os sentidos imanentes do autor e o aluno. A respeito dessa condição de mero receptáculo imposta aos alunos, Martins (1988) assegura que “Nesse caso, predomina a visão de cultura do intelectual ou da cultura que lhe parece conveniente transmitir ao iletrado, desrespeitando-o frontal ou sub-repticiamente” (MARTINS, 1988, p.24). A compreensão de que o professor é o guardião, detentor da verdade do texto, uma espécie de representante do autor, ainda está muito arraigado nas práticas escolares, o que talvez contribua para leituras empobrecidas, enclausuradas em um único sentido. Parece haver a crença preconceituosa de que o aluno oriundo das classes mais pobres não é capaz de dialogar com os textos literários por representarem saberes de uma elite intelectual.

Outra maneira de ler o texto, que também faz parte de nossas práticas em sala de aula, é aquela que considera que os sentidos dos textos emanam do próprio texto. Esse entendimento de leitura desabilita a autoridade do autor como o produtor de sentidos. Nessa concepção de leitura, segundo Cosson (2014), o autor é recusado como elemento central, “a leitura passa a tomar o texto como o seu horizonte e limite. Ler não é buscar o que disse ou quis dizer o autor, mas sim revelar o que está no texto” (COSSON, 2014, p.37).

Esse entendimento de que o significado do texto é resultado de sua organização interna, excluindo, assim, qualquer elemento externo para a realização de análise textual, é defendido pelo crítico literário Roland Barthes (2004 apud COMPAGNON, 2010):

Em França, Mallarmé, sem dúvida o primeiro, viu e previu em toda a sua amplitude a necessidade de pôr a própria linguagem no lugar daquele que até então se supunha ser o seu proprietário; para ele, como para nós, é a linguagem que fala, não é o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia - impossível - de alguma vez ser confundida com a objetividade castradora do romancista realista -, atingir aquele ponto em que só a linguagem atua, “performa”, e não “eu”: toda a poética de Mallarmé consiste em suprimir o

autor em proveito da escrita (BARTHES, 2004, apud COMPAGNON, 2010, p.62).

Ao analisarmos esta questão sob a perspectiva do letramento literário, parece-nos importante pensar que, se quisermos romper o silêncio da sala de aula e dessacralizar o texto literário, retirando dele a condição de detentor de verdades inquestionáveis, permitindo que os seus sentidos sejam democraticamente compartilhados, são necessárias mudanças de paradigmas das concepções de literatura. A leitura precisa ser objeto de experiência dos sujeitos que estão na escola.

A perspectiva de leitura voltada para o texto suprime a figura do autor e ignora a relevância do aspecto social e histórico das obras literárias. Nesse sentido, as atividades de sala de aula, que são orientadas por essa perspectiva, normalmente resumem-se à análise estrutural do texto, com vistas a estudar os elementos da narrativa. Assim sendo, é comum encontrarmos nos livros didáticos atividades sobre o texto ficcional que buscam identificar o narrador do texto, classificar personagens, tempo e espaço, esquadriñar a obra para indicar em que parágrafo se iniciam os momentos iniciais, o clímax e desfecho. Quanto à poesia, Cosson (2014) afirma que ler, nessa perspectiva, “[...] é desvendar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar o texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e linguística com que é constituído ler” (COSSON, 2014, p.37).

Ao conceber a leitura sob uma perspectiva em que o aluno-leitor aparece como mero decodificador de sentidos preestabelecidos, a escola nega aos seus discentes a possibilidade de serem sujeitos agenciadores do seu discurso, silenciando-os, impedindo-os de criar e recriar diálogos e, portanto, de agir, minimamente, na construção do real.

Conscientes da necessidade de que a formação leitora perpassa pela participação ativa dos sujeitos na construção dos sentidos do texto, defendemos um modo de ler o texto literário que consiste num diálogo entre o autor, texto, leitor e o contexto de produção. Com o intuito de fazer da leitura literária um lugar em que se possibilita a emergência de diferentes vozes, considerando ainda que a leitura não é um ato individual, mas sim uma prática coletiva, em que os leitores constituem-se a partir das comunidades leitoras nas quais estão inseridos, defendemos uma prática de leitura filiada ao projeto intelectual de Mikhail Bakhtin. De acordo com a teoria bakhtiniana, a linguagem é compreendida a partir de uma concepção sociointeracionista ou socio-histórica, ou seja, a linguagem é um fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação, que constitui a sua realidade fundamental. A partir desse entendimento, os interlocutores têm função

ativa como produtores de sentidos do texto. Para melhor esclarecer esse entendimento, apresentamos as considerações de Bakhtin e Volochínov (2006):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2006, p.115).

O indivíduo usa a linguagem como forma de ação diante do contexto social. A língua é vista como objeto de interação entre interlocutores que atuam na produção de sentidos, “são sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2012, p.10-11).

Ainda de acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), a língua é apenas uma abstração quando pensada fora do seu contexto social; ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.127).

Considerando a língua como um discurso privilegiado de circulação de saberes, conceitos, divergências e convergências ideológicas, o texto assume, então, papel determinante no processo de constituição da subjetividade. Assim sendo, a escola, ao adotar metodologias que primam por leituras monológicas que privilegiam sentidos preestabelecidos corroborados para a autoridade do autor, nega ao aluno a oportunidade de confrontar-se com dados da cultura, fundamentais para sua construção como sujeito. De acordo com esse entendimento, a língua deve ser considerada sob uma perspectiva histórica e investigada como um objeto material, o que significa tomar as suas relações com o que é de ordem social e histórica.

Nessa concepção, ler não se reduz à decifração de códigos, mas a tomar posições, assumir papel ativo como sujeito do discurso. Ter clareza sobre concepções de linguagem, reconhecer de que forma elas se apresentam nas abordagens dos textos realizadas pelo livro didático, muitas vezes o único recurso didático da escola, é demonstração de que o professor não só tem conhecimento do seu objeto de ensino, mas também é revelador de que tem consciência das implicações de seu fazer pedagógico, de que suas escolhas

metodológicas são indicativas de suas posições político-ideológicas, as quais, por sua vez, participam dos discursos constitutivos de nosso modelo de sociedade. Dessa forma, refletirmos sobre as concepções de leitura que subjazem às nossas práticas de leitura é condição para que possamos melhor nos instrumentalizar diante da tarefa de formar leitores.

Ao desconsiderar a bagagem trazida pelos aprendizes e, de forma autoritária e coercitiva, apontar para os saberes que o educando deve apropriar-se para garantir sua inserção social, a escola nega a ele a oportunidade de confrontar-se com os diferentes discursos que circulam socialmente e, assim, de se constituir como sujeito crítico, responsivo, consciente de sua função social. Nesse contexto, cabe ao professor, por meio de uma atuação crítica e consciente, promover práticas leitoras em que os indivíduos possam atuar como sujeitos construtores de sentidos, não como meros receptores de sentidos impostos.

Assim sendo, ao pensarmos em práticas mais democráticas de leitura, em que os sentidos sejam confrontados e partilhados sem autoritarismos, reafirmamos a importância das concepções bakhtinianas de linguagem. Para o estudioso russo, durante a interlocução todas as vozes são colocadas no mesmo plano. Os interlocutores têm a sua alteridade reconhecida e reconhecem um destinatário ativo; os indivíduos não se limitam à compreensão passiva diante do locutor. Os destinatários reagem de modo responsivo à mensagem recebida e produzem respostas que podem ser discordantes ou consonantes, constituindo-se um processo de constante troca e produção de sentidos, com os quais se constroem os sujeitos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 2006.
- CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Colibri, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed., 4. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELO, Carlos Augusto de. *A formação das histórias literárias no Brasil: as contribuições de Cônego Fernandes Pinheiro (1800-1871), de Ferdinand Wolf (1796-1866) e Sotero dos Reis (1800-1871)*. 2009. 337f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas cidades, 1977.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: UERJ/UFF, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

Artigo recebido em: 02/10/18

Artigo aceito em: 29/10/18